

<https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1393>

Artículos científicos

Significados atribuidos al concepto de metodología de la investigación por formadores de un doctorado en educación

Meanings Attributed to the Concept of Research Methodology by Brainers of a Doctorate in Education

Sentidos atribuídos ao conceito de metodologia de pesquisa por educadores de um doutorado em educação

María Guadalupe Moreno Bayardo

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades,
Departamento de Estudios en Educación, México

gpemor98@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0017-7047>

José de la Cruz Torres Frías

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Valles, Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, México

cruzfrías@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0708-2745>

José Jiménez Mora

Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios 10, México

pepe_dw@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4120-8724>

Resumen

En el presente trabajo se reportan visiones en torno al concepto de *metodología de la investigación*, que emergieron al identificar y organizar significados inferidos del discurso de profesores de un doctorado en educación. Algunos planteamientos de quienes han estudiado la dinámica de las culturas académicas fueron utilizados en el análisis e interpretación de lo encontrado. El enfoque del estudio fue cualitativo, se realizó en congruencia con las características del método de estudio de caso único y se utilizó la técnica del grupo focal para explorar los significados interiorizados por los formadores participantes. Entre las visiones predominantes en torno al concepto de *metodología de la investigación*, se detectaron dos: una normativo-instrumental y otra constructiva, las cuales fueron consideradas como rasgos de al menos dos subculturas académicas coexistentes en la institución que ofrece el doctorado, lo cual es explicable por la diversidad de procedencia, formación y trayectoria de los profesores participantes. No obstante, se admite la posibilidad de negociar las diferencias de significado e interpretación (Bruner, 1990), de tal manera que el discurso académico se convierta en la principal mediación para hacer inteligible lo que los investigadores adscritos al programa sustentan y realizan en su oficio de investigadores y en su función de formadores.

Palabras clave: discurso académico, doctorados en educación, formación de investigadores, metodología de la investigación, significados.

Abstract

This paper reports visions around the concept of *research methodology*, which emerged when identifying and organizing inferred meanings from the discourse of professors of a doctoral program in education. Some approaches of those who have studied the dynamics of academic cultures were used in the analysis and interpretation of what was found. The study approach was qualitative; it was carried out in congruence with the characteristics of the single case study method and the focus group technique was used to explore the inner meanings by the participating trainers. Among the predominant views on the concept of research methodology, two were detected: one normative-instrumental and the other constructive, which were considered as features of at least two coexisting academic subcultures in the institution offering the doctorate, which is explainable by the diversity of backgrounds, training and trajectory of the participating professors. However, the possibility of negotiating

the differences of meanings and interpretations is admitted (Bruner, 1990), in such a way that the academic discourse becomes the main mediation to do it in an understandable way, because the researchers enrolled in the program sustain and they perform in their job as researchers and in their role as trainers.

Keywords: academic discourse, doctorates in education, research training, research methodology, meanings.

Resumo

No presente trabalho, são relatadas visões em torno do conceito de metodologia de pesquisa, que emergiram ao identificar e organizar os significados inferidos do discurso de docentes de um doutorado em educação. Algumas abordagens daqueles que estudaram a dinâmica das culturas acadêmicas foram utilizadas na análise e interpretação do que foi encontrado. A abordagem do estudo foi qualitativa, decorreu de acordo com as características do método de estudo de caso único e utilizou-se a técnica de grupo focal para explorar os significados interiorizados pelos formadores participantes. Entre as visões predominantes em torno do conceito de metodologia de pesquisa, foram detectadas duas: uma normativa-instrumental e outra construtiva, que foram consideradas como características de pelo menos duas subculturas acadêmicas coexistentes na instituição que oferece o doutorado, o que se explica pela diversidade origem, formação e trajetória dos professores participantes. No entanto, admite-se a possibilidade de negociar as diferenças de sentido e interpretação (Bruner, 1990), de modo que o discurso acadêmico se torna a principal mediação para tornar inteligível o que os pesquisadores atribuíram ao apoio do programa e realizam em seu ofício. de investigadores e no seu papel de formadores.

Palavras-chave: discurso acadêmico, doutorado em educação, formação de pesquisadores, metodologia de pesquisa, significados.

Fecha Recepción: Septiembre 2022

Fecha Aceptación: Enero 2023

Introducción

El lenguaje académico que se utiliza en un campo de conocimiento llega a conocerse e interiorizarse por múltiples vías, por ejemplo: las publicaciones generadas por investigadores del campo, el discurso que estos emplean en las comunicaciones orales, los términos que manejan los formadores de investigadores en su interlocución con los estudiantes, entre otros. El hecho es que facilitar la inmersión de los investigadores en formación en el lenguaje académico propio del campo de conocimiento en el que habrán de desempeñarse es uno de los objetivos fundamentales de los procesos de formación para la investigación. En este sentido, la apropiación de un lenguaje no se reduce a la internalización pasiva de algo estático y no modificable; por el contrario, en el presente trabajo se entiende como apropiación crítica (Oberti y Bacci, 2016) abierta al cuestionamiento, la modificación y la incorporación de nuevos elementos.

Se eligió como espacio para el presente estudio el nivel de posgrado porque, si bien la formación para la investigación necesita ser atendida en todos los niveles educativos, tal como se ha argumentado en trabajos previos (Moreno, 2005), se espera que los actores de posgrado (profesores y estudiantes), en especial los de doctorado, estén más familiarizados con el concepto de *metodología de la investigación* y que su discurso oral y el contenido de su producción escrita den cuenta, de manera directa o indirecta, de la forma en que atribuyen significado a dicho concepto. En el estudio que aquí se reporta, la exploración se hizo con formadores de un doctorado en educación, en tanto sujetos que construyen y hacen uso de un lenguaje académico que comparten con los investigadores en formación durante la interacción con estos en distintos espacios.

La búsqueda de investigaciones en torno a cómo se conceptúa la metodología de la investigación en ciencias sociales arroja escasos resultados y estos, más que aportar a la caracterización de ese concepto, abordan cuestiones relacionadas con la importancia de la metodología de la investigación (Arias, 6 de mayo de 2016) o con algunas determinantes que afectan su enseñanza (Guzmán y García, 2016; Scribano, Gandia y Magallanes, 2006). En contraste, existe una gran cantidad de publicaciones de carácter didáctico con el título genérico de “Metodología de la investigación”, que expresan el concepto en términos operativos, concretados en una especie de manuales sobre cómo hacer investigación, los cuales se centran en dar orientación sobre las características que habrá de tener cada elemento de un proyecto o de un informe de investigación; entre esas publicaciones se ubican los textos de Schmelkes y Elizondo (2010), Baena (2017), Hernández y Mendoza (2018). Algunos de

esos libros incluyen secciones en las que se hace referencia a conceptos como el de *ciencia* o el de *investigación*, pero es difícil encontrar de manera explícita el concepto de *metodología de la investigación*, más allá de lo que puede inferirse del conjunto de cada obra, donde se suele plantear una especie de ruta de acción para hacer ciertos tipos de investigación, la cual se concreta sobre todo en la descripción de métodos, técnicas y procedimientos.

Otra cuestión que llama la atención es que en la mayoría de los reportes de investigación que se publican en libros, tesis, artículos o ponencias, cuando se incluye un apartado con el subtítulo de "Metodología", lo que se hace es informar si se trata de un estudio de corte cuantitativo, cualitativo o mixto, mencionar el método utilizado y los instrumentos, pero no se construye un entramado teórico conceptual que dé sustento a la elección de tales métodos, instrumentos y procedimientos, de tal manera que pueda percibirse una articulación lógico-argumentativa en lo que puede ser denominado como *construcción metodológica* en una investigación. Con esta inquietud ya presente, desde hace una década, Moreno, Jiménez y Ortiz (2011a) ilustraron una de las múltiples formas posibles en que podría realizarse una construcción como la recién mencionada.

Así, en torno a la metodología de la investigación, como concepto manejado con múltiples significados por investigadores y por quienes se forman para la investigación, hay una gran cantidad de cuestionamientos que pueden plantearse: ¿tiene sentido reducir el significado del concepto a una definición del tipo tratado del método?, ¿se trata de concebirla solo como el trazado de una ruta a seguir en una investigación?, ¿qué es capaz de hacer quien considera tener una sólida formación metodológica?

La búsqueda de respuestas sustentadas para preguntas como las que acaban de presentarse dio lugar al surgimiento de un proyecto de investigación macro titulado "La apropiación crítica del lenguaje académico como mediación en la formación de investigadores. El caso del concepto de *metodología de la investigación*", en el cual se inserta el presente estudio.

Referente teórico-conceptual

Investigar acerca de significados demanda tener en cuenta que estos comparten con las representaciones sociales, las creencias y las teorías implícitas la característica de ser contruidos e interiorizados en interacción con otros; por lo tanto, dicha construcción no solo tiene lugar en el orden de lo cognitivo, sino también en el ámbito de lo sociocultural (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005). La construcción e interiorización de los significados

atribuidos a conceptos propios de un campo de producción de conocimientos implica la inmersión en una cultura académica y, como consecuencia de ello, la apropiación del lenguaje que en esta prevalece, lo cual se convierte en un objetivo relevante de los procesos de formación de investigadores (Moreno *et al.*, 2011b).

El lenguaje académico de un campo de conocimiento se apropia en interlocución con la comunidad de investigadores que son miembros legítimos del campo en cuestión, reconocimiento que les ha sido dado por los pares en función de la calidad, continuidad y relevancia de su producción académica. En dicho lenguaje se han incorporado conceptos cuyo significado aparece, de manera implícita o explícita, en el discurso oral o escrito con el que se comunican los miembros de la comunidad académica, en las características de los productos que generan, en las formas en que diseñan los programas orientados a formar a los futuros investigadores del campo, así como en las acciones específicas que realizan en el marco de las estrategias de formación que han seleccionado.

En tanto que el aprendizaje de un lenguaje académico supone la inmersión en una cultura, en este estudio se asumió, como lo plantearon Moreno *et al.* (2011b), lo siguiente:

En una cultura académica puede compartirse un conjunto de significados comunes acerca de la generación de conocimiento (en qué consiste, qué la hace válida, quiénes están legitimados para realizarla, cómo hay que formar a quienes la realizan); de las formas de mediación para que otros tengan acceso al conocimiento (cómo hay que mediar, con qué finalidad) y de la socialización del mismo (qué hay que divulgar, para qué público, con qué características, con qué propósitos) (p. 9).

En relación con este concepto, el trabajo citado develó que, al interior de cada uno de los programas de doctorado en educación que formaron parte de su universo, coexisten diversas culturas académicas con cierto grado de cohesión, esto es, algunas veces con más elementos compartidos que otras, ya sea que se trate de significados atribuidos a conceptos, de posiciones epistemológicas u ontológicas, o de creencias que se plasman en las formas de actuación tanto de formadores como de estudiantes. Ese hallazgo fue coincidente con lo que Fairbrother y Mathers (2004) sostienen sobre la existencia de combinaciones de culturas académicas, categoría que permite analizar percepciones compartidas que traen consigo normas y modos de vida en relación con el quehacer académico.

Por otra parte, Deem y Brehony (2000) señalan que resulta difícil pensar en culturas monolíticas dado que hay diferentes roles, tipos y estatus de conocimiento al interior de las

comunidades donde se producen; por ello, para hablar del intercambio entre esos elementos, utilizan la noción de *tráfico cultural*, postura que coincide con la de Bruner (1990), quien introduce la pauta para lo que podría ser denominado como *visión dinámica de la cultura* (por contraposición a una visión estática y monolítica), pues cuando afirma que “nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende *de* significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (p. 29) deja abierta la posibilidad, no solo de la existencia de diferencias de significado e interpretación al interior de las culturas, sino de formas discursivas mediante las cuales es posible negociar (reformular, reconstruir) dichas diferencias, lo que, a su vez, admite una vía para el replanteamiento o la construcción de nuevos significados al interior de una cultura.

En el presente estudio, el acercamiento a los diversos significados atribuidos al concepto de *metodología de la investigación* por parte de formadores de un doctorado en educación se hizo con el propósito de identificar y caracterizar la naturaleza de los significados expresados, así como los elementos que se han incorporado en estos como prioritarios, lo cual permitió hacer posteriormente una interpretación de lo encontrado en términos de culturas académicas.

Entre las diversas formas de conceptualizar la metodología de la investigación, las que tienen mayor afinidad con la de este estudio son las que se refieren “al estudio analítico y crítico de los métodos de investigación” (Asti, 1968, p. 16), o a “la reflexión crítica encargada de estudiar el surgimiento, desarrollo y validez de los métodos empleados en la ciencia” (García, 1996, p. 65); mientras que la afinidad es menor con aquellas que se centran en el análisis de procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones, o en la especificación de técnicas, instrumentos y procedimientos, que si bien es necesaria, no es suficiente para caracterizar ese concepto, especialmente desde el uso que se le da por parte de los actores de los procesos de formación.

Aquí se atribuye al concepto de *metodología de la investigación* un significado equivalente al de ‘construcción metodológica’, entendida como la articulación lógica y coherente de un entramado teórico-conceptual desde el cual se argumenta epistemológicamente la toma de decisiones acerca de qué métodos, técnicas e instrumentos son pertinentes para el acercamiento al objeto de estudio de interés, el cual también es una construcción conceptual realizada por el investigador. Este es un significado que fue explicitado por Moreno *et al.* (2011a) de la siguiente manera:

Uno de los retos más complejos a los que se enfrenta el investigador una vez que ha avanzado en la construcción de un objeto de estudio hasta el punto de haber precisado qué es lo que quiere conocer, es el de tomar las decisiones de orden metodológico; hacerlo implica en principio un retorno reflexivo (Hidalgo, 1992) a la tarea de construcción conceptual del objeto, para estar en posibilidad de argumentar por qué resulta pertinente acercarse al mismo utilizando determinado método, así como ciertas técnicas e instrumentos (p. 143).

Los mismos autores complementan sus aseveraciones dando forma a lo que puede ser una pista argumentativa para llegar a tomar las decisiones metodológicas, la cual expresaron de la siguiente forma:

La naturaleza de dicha argumentación puede ilustrarse en una gran secuencia como la siguiente: dado que el objeto de estudio construido es de tal naturaleza y características, que se le está concibiendo en afinidad con tal perspectiva teórica, que se pretende conocer tales cosas sobre el mismo, que ello demanda acercarse a tal universo de estudio (personas, instituciones, comunidades, etcétera), entonces el método que resulta pertinente es tal y en congruencia con ese método se utilizarán tales técnicas e instrumentos (Moreno *et al.*, 2011a, p. 143).

Enfoque, método, sujetos, técnicas

Con apoyo en los referentes teórico-conceptuales explicitados en el apartado anterior, se tomaron las siguientes decisiones: el enfoque del estudio fue cualitativo, se privilegió la vía inductiva y el acercamiento a pocos sujetos, sin la pretensión de generalizar resultados, pero sí con la intención de construir un panorama de significados presentes en el discurso de los profesores participantes o que pueden inferirse de este. Se realizó un análisis con atención a la similitud y diversidad de lo encontrado, lo cual se interpretó en términos de lo que esto refleja sobre culturas académicas. El método elegido fue el estudio de casos único (Stake, 2007), constituido por el conjunto de formadores que ejercen dicha función en un programa de doctorado en educación reconocido por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Se seleccionó un doctorado con esas características por considerar que, en ese tipo de programas, están incorporados académicos de alto nivel de consolidación tanto en el oficio de investigador como en el de formador, sin que una cosa implique necesariamente a la otra.

Los sujetos a los que se invitó a participar en esta investigación fueron académicos que desempeñaban dicha función en el programa seleccionado. La invitación se hizo de manera abierta a todos los formadores que integran el núcleo académico básico del programa y se contó con la respuesta favorable de siete académicos, cuyas características se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Rasgos generales de los formadores participantes

Género	Edad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Femenino (D1F1) ¹	58	Pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM])	Educación (Harvard)	Filosofía y Ciencias de la Educación (Barcelona)
Femenino (D1F2)	48	Psicología (UNAM)	Psicología General Experimental (UNAM)	Análisis Experimental de la Conducta (UNAM)
Masculino (D1F3)	44	Economía (Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM])	Estudios Urbanos y Regionales UAEM	Ciencias Económicas (Universidad Autónoma Metropolitana [UAM])
Masculino (D1F4)	39	Psicología (UNAM) Filosofía (Universidad Autónoma de Zacatecas [UAZ])	Psicología (UNAM)	Pedagogía (UNAM)

¹ Código para designar al participante respetando el anonimato.

Femenino (D1F5)	54	Ciencias de la Comunicación (Universidad Autónoma de Baja California [UABC])	Ciencias Educativas (UABC)	Comunicación (La Laguna, España)
Femenino (D1F6)	63	Psicología (UNAM)	Psicología (UNAM)	Educación (Universidad Autónoma de Sinaloa [UAS])
Masculino (D1F7)	60	Oceanografía Física (UABC)	Ciencias Educativas (UABC)	Ciencias Educativas (UABC)

Fuente: Elaboración propia

La caracterización general de los académicos participantes en el grupo focal mostró que:

- La edad promedio es de 52 años.
- Solo una de las participantes cursó estudios en el área de educación desde la licenciatura hasta el doctorado.
 - Tres de los participantes realizaron la mayor parte de sus estudios en el área de psicología.
 - Una participante se formó en el área de comunicación y uno más en el área de economía.
 - Un participante, aunque formado en el área de educación en la maestría y el doctorado, cursó la licenciatura en un área poco vinculada con las ciencias sociales.
 - Dos de los siete participantes realizaron algunos de sus estudios en instituciones educativas de otros países.

Los rasgos generales de estos profesores son coincidentes con características que suelen percibirse en investigadores/formadores que participan en posgrados en educación en México (Torres, Rosas y Morales, 2021): profesores de edad madura, una minoría formados específicamente en el área de educación, con más presencia de quienes se formaron en áreas

afines como psicología, sociología, filosofía, entre otras, pero también con algunos académicos cuya formación resulta relativamente ajena al área de educación como son, en este caso, los ámbitos de la economía y la oceanografía. Aunque existe consenso en que, dado el carácter complejo de las situaciones educativas, la investigación en el campo de la educación necesita el apoyo de múltiples disciplinas, ocurre que cuando los investigadores que se desempeñan como formadores en posgrados en educación tienen poco conocimiento del campo, se les dificulta, a quienes se forman como investigadores educativos, alcanzar el dominio del oficio, cuestión que valdría la pena retomar en un trabajo posterior.

Por otra parte, una vía fundamental para identificar o inferir aquellos significados que una persona ha interiorizado es el lenguaje *in situ*, aquel que emplea directamente cuando realiza su labor, en este caso en comunidades académicas. Considerando lo anterior, entre las alternativas de acercamiento al lenguaje académico de los formadores participantes, se optó por utilizar la técnica del grupo focal (Mella, 2000), por tratarse de una vía que permite la comunicación oral directa con los participantes y que esta puede videograbarse de manera que las voces y la imagen de lo ocurrido en el diálogo grupal puedan ser retomados las veces que sea necesario con fines de análisis.

Las preguntas sobre las que giró el diálogo con los participantes tuvieron como foco el significado inicial que atribuyeron al concepto de *metodología de la investigación*, junto con la forma en que este evolucionó —si es el caso—, la manera en que han comprendido lo que es aprender o enseñar metodología de la investigación, así como pequeños debates, por ejemplo, si la metodología de la investigación es única o no lo es.

Una vez que se contó con la transcripción de todo lo expresado en el grupo focal, se diseñó una ruta de trabajo apoyada en el análisis de contenido (Da Silveira, Colomé, Heck, Nunes da Silva y Viero, 2015), la cual se orientó inicialmente a seleccionar unidades del texto en las que se pudieran detectar de manera directa significados sobre *metodología de la investigación*, o bien que proporcionaran elementos para inferir significados a partir de lo dicho por los participantes.

La mirada para el análisis tuvo siempre dos dimensiones: la del sujeto que expresó sus ideas y la contrastación con las de los demás participantes, con el propósito de construir, en un momento dado, un panorama de las aportaciones grupales como base para interpretar y establecer conclusiones.

Resultados

La presentación de resultados se organizó por núcleos temáticos, derivados de los aspectos centrales que aparecieron en el diálogo y de los pequeños debates que surgieron en el grupo focal. Para ilustrar con mayor detalle el procedimiento de análisis, se presenta de manera amplia cómo se fueron procesando las aportaciones de los formadores hasta derivar de ellas los planteamientos que se sostienen en los siguientes apartados.

Las primeras ideas y la evolución posterior

Al inicio del grupo focal se solicitó a los participantes recordar cómo fueron sus primeros acercamientos al concepto de *metodología de la investigación*. Los académicos compartieron sus experiencias al respecto, algunos de ellos se refirieron también a la evolución de sus primeras ideas hasta llegar a la forma en la que actualmente conciben la metodología de la investigación. También hubo quien sostuvo que el significado que atribuyó inicialmente al concepto no ha cambiado. Enseguida se muestran algunas ideas extraídas del discurso original de los participantes en el grupo focal con la intención de destacar similitudes y diferencias entre aportaciones de un mismo sujeto.

Tabla 2. Evolución del significado en la formadora D1F1

Idea inicial	Evolución de la idea
<p>En la preparatoria nos enseñaron el método <i>científico</i>, con ese adjetivo; [sus pasos] eran, según me acuerdo: observación, experimentación, hipótesis y teoría o ley. Esa es la idea de método que yo aprendí, el único método posible en el mundo [para producir conocimiento] (D1F1).</p>	<p>Ahora veo la metodología como una aproximación, como entender el enfoque, entender la perspectiva desde la cual se trabajan los métodos. Trabajando yo desde una perspectiva de metodologías cualitativas, lo que entiendo es que la metodología es esa gran [forma de] aproximación que comparten métodos distintos como la etnografía, la investigación acción, etcétera. Para mí, es este paraguas lo que le da sentido a los enfoques cualitativos, esa sería para mí la metodología (D1F1).</p>

Fuente: Elaboración propia

En la evocación de la participante identificada con el código D1F1 se percibe que, al plantear su idea inicial, no se refirió al concepto de *metodología de la investigación* como tal, lo que señaló es que, durante su primer acercamiento a este, le enseñaron que existía un método único con el que trabajaba la ciencia y con el cual se producía conocimiento siguiendo la misma ruta en todos los casos. Lo anterior da pie a pensar en dos posibilidades: 1) que con base en lo que le enseñaron en esa etapa ella consideró los términos *método* y *metodología* como sinónimos; 2) que los elementos que tuvo a su alcance no le permitieron clarificar a qué se hacía referencia con la expresión *metodología de la investigación*, y lo que pudo asimilar es que existía un método científico único que especificaba la ruta a seguir. Puede inferirse entonces que el primer significado que esta académica atribuyó al concepto en cuestión fue el de un camino ya construido por quienes hacían ciencia, plasmado en un método considerado como el único válido para producir conocimiento científico.

Al ir evolucionando el significado que había asociado al concepto de *metodología de la investigación*, la participante expresó que ahora concibe a esta como la perspectiva desde la cual se trabajan los métodos y explicitó que ella trabaja desde una “perspectiva de metodologías cualitativas”, lo cual permite inferir que se refiere al conjunto de principios/supuestos que caracterizan a uno de los grandes paradigmas o lógicas de

investigación vigentes en la investigación social, al que autores como Taylor y Bodgan (1987) o Delgado y Gutiérrez (1995), entre muchos otros, se han referido detalladamente. Utiliza además los términos *enfoque*, *paraguas* y *formas de aproximación* para referirse a esa perspectiva o gran mirada analítica que se tiende sobre un objeto de estudio acerca del cual se pretende generar conocimiento, para decidir qué forma de acercamiento resultará pertinente, esto es, para arribar en un momento dado a las decisiones sobre método(s) y técnica(s) a utilizar.

En esta forma de comprender la metodología de la investigación no cabe la idea de un método único, como tampoco la posibilidad de que primero se elija un método y después se piense en la perspectiva desde la cual se trabajará; el gran lente desde el cual se generará conocimiento sobre el objeto de estudio construido es la perspectiva a la que se viene haciendo referencia, de tal manera que es posible trabajar con métodos diversos orientados por el mismo conjunto de principios/supuestos. Puede inferirse que esta participante asume que un enfoque, una perspectiva o una forma de aproximación tienen tras de sí elementos de orden teórico, epistemológico, ontológico y a veces ideológico, que definen cierto posicionamiento del investigador.

Una forma parcialmente coincidente en la percepción de la persona que habla sobre su proceso de apropiación del significado, en lo que se refiere a la etapa inicial, pero diferente en la evolución posterior, se percibe en las aportaciones de la profesora identificada con el código D1F2.

Tabla 3. Evolución del significado en la formadora D1F2

Idea inicial	Evolución de la idea
Durante nuestra formación, el método que nos enseñaron fue el método científico experimental, ese es el método que aprendimos en la preparatoria y en los primeros años de la universidad (D1F2).	Conforme uno va adentrándose más a la investigación, va aprendiendo que hay otros métodos..., en realidad la metodología de la investigación es una disciplina. Como campo de investigación ha ido creciendo y creo que va a ir evolucionando porque van a surgir nuevos métodos, nuevas formas de aproximarse a diferentes fenómenos que nos van a ir interesando en cada ciencia, en cada disciplina (D1F2).

Fuente: Elaboración propia

La idea inicial de esta profesora coincide con el testimonio anterior en que, para producir conocimiento, había que usar el método científico experimental, al menos así lo aprendió durante su formación inicial. No lo nombró como *método único*, pero el hecho de hablar de este en singular permite inferir que no consideraba otras alternativas. Por otra parte, al no referirse en esta primera idea al concepto de *metodología*, se infiere que concibió como sinónimos los términos *metodología* y *método*.

Más adelante, la evolución del significado atribuido por esta profesora al concepto en cuestión incluye la existencia de multiplicidad de métodos, ahora aparece la metodología de la investigación como una disciplina cuyo foco de estudio son los métodos en los que se puede apoyar la producción de conocimiento. El planteamiento anterior resulta acorde con el concepto de *disciplina* que sostiene Rus (12 de junio de 2021):

La diferencia entre ciencia y disciplina [científica] es que la primera se refiere a la forma de aproximarnos a la explicación de los fenómenos que nos rodean, mientras que la disciplina es una manera ordenada y metódica de estudiar una rama concreta de ese conocimiento (párr. 1).

Ahora bien, cuando esta participante afirma que ha caído en la cuenta de que la metodología de la investigación es una disciplina que estudia los métodos en los que se apoya la producción de conocimientos, en ese planteamiento se identifica una evolución en el sentido de aceptar la existencia de diversidad de métodos en lugar de uno solo, pero llama la atención que no considera otra u otras funciones de la metodología de la investigación, por

ejemplo, la vinculada con la reflexión epistemológica y ontológica que lleva al investigador a delinear y sustentar una forma de aproximación a los fenómenos de su interés, aspectos a los que hace alusión Gianella (2006). Cabe preguntarse si, en este caso, la ausencia de referencia explícita a elementos teóricos, epistemológicos o posicionamientos de tipo ideológico por parte de la profesora implica que no hay conciencia de que esos elementos están presentes, o solo le parece que no son los elementos de mayor peso en el significado que ella atribuye al concepto.

Otros elementos de interés para el análisis de los significados atribuidos a la metodología de la investigación aparecen en las aportaciones del participante designado como D1F4, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Evolución del significado en el formador D1F4

Idea inicial	Evolución de la idea
Para mí, metodología era más bien como una especie de sinónimo de diseño de investigación, en la licenciatura muy afianzado el libro de Campbell y Stanley (1973), luego el de Kerlinger (1975) en su primera edición, pero siempre en esa idea como técnica, pensando en el diseño de investigación bajo la perspectiva del método científico, era lo que definía la ciencia: el método científico, teníamos que seguirlo (D1F4).	Ahora entiendo más la metodología como esa visión de los diferentes métodos o el estudio de los diferentes métodos o las posibilidades distintas, y el método lo entiendo más como el camino, ya he dejado a un lado la visión técnica, más bien como el camino: en función del objeto, del objetivo, uno va definiendo caminos de acercamiento que, a su vez, posteriormente establecen elementos técnicos muy particulares (D1F4).

Fuente: Elaboración propia

En la idea inicial de este participante destacan dos elementos: 1) se coincide con la creencia de que existe un solo método científico y 2) *metodología y diseño de investigación* son manejados como sinónimos, este último conceptualizado con énfasis en los aspectos técnicos, siempre subordinados a la perspectiva del método científico. En este caso, la evolución conceptual se manifiesta en la diversidad de métodos y en la superación de la visión meramente técnica para poner cierto énfasis en el elemento constructivo del método, ahora abierto a definir formas de aproximación en función del objeto de estudio y del objetivo de la investigación.

En las aportaciones de la profesora identificada como D1F6, las cuales se revisan a continuación, hay elementos coincidentes con las anteriores, pero aparecen atisbos de lo que podría considerarse una evolución de mayor envergadura en el significado que ahora atribuye a la metodología de la investigación.

Tabla 5. Evolución del significado en la formadora D1F6

Idea inicial	Evolución de la idea
Vengo de una formación eminentemente positivista, en donde aprender metodología era aprender el libro de Campbell y Stanley (1973), no había más, uno tenía que aprender diseño e investigación (...), era reflexionar, dominar, experimentar a partir de esa aproximación completamente positivista a la ciencia (...); salí de la licenciatura pensando que solo de métodos se trataba, por supuesto tenías que ser muy hábil en cuestiones estadísticas (D1F6).	Ya en la maestría, en el doctorado, y en el ejercicio profesional, me di cuenta o aprendí que no es la única manera de ver el mundo, que lo puedes ver a través de otro lente, que sería la aproximación cualitativa con todas sus variantes y la de los métodos mixtos con todo lo que tiene; pude abrir mi perspectiva teórica acerca de lo que es la metodología (D1F6).

Fuente: Elaboración propia

En los planteamientos de esta profesora aparecen elementos de interés como la conciencia de que su primer contacto con la idea de metodología de la investigación, y de la ciencia y la investigación, fue a través del lente positivista de la época, que en ese entonces suponía la adopción de una lógica de investigación hipotético-deductiva y un gran énfasis en aprender y manejar los diseños de investigación propuestos por autores clásicos como Campbell y Stanley (1973).

De acuerdo con Ragin (2007), un diseño de investigación “es un plan para recoger y analizar las pruebas empíricas, de tal manera que haga posible que el investigador responda a cualquiera de las cuestiones que se haya planteado” (p. 64). Así entendidos, los diseños son rutas diversas que pueden estar sustentadas por el mismo tipo de principios, son una especie de planes seguros para producir conocimiento. Ahora bien, en un momento dado, esta profesora se refiere a esa diversidad como si se tratara de métodos y no de diseños, lo cual sugiere un manejo de ambos conceptos como sinónimos. En contraste, cuando afirma “uno tenía que aprender diseño e investigación”, hace uso de una conjunción que sugiere que

aprender metodología suponía aprender diseños de investigación, lo cual era diferente de aprender investigación, cuestión que no precisa cómo fue comprendida por ella, pero la asocia con esa idea inicial de que “solo de métodos se trataba” y, además, de métodos sustentados en los principios del enfoque positivista de la ciencia.

El caso de la profesora designada como D1F5 llama la atención por la forma en que declara que ha comprendido siempre la metodología de la investigación:

Tabla 6. Evolución del significado en la formadora D1F5

Idea inicial sin evolución
Siempre he entendido y visualizado a la metodología como un proceso sistemático que me guía y que me lleva a obtener el camino hacia los resultados, siempre replicables por supuesto. Es básicamente la idea de un proceso adaptado a las necesidades del entorno, de las ciencias, de las áreas (D1F5)

Fuente: Elaboración propia

Esta profesora concibe a la metodología como un proceso al que le otorga “vida propia”, como si tuviera por sí mismo un papel activo, externo al sujeto que investiga, capaz de conducirlo de manera segura a los resultados que este pretende alcanzar. En el fondo de ese planteamiento parece estar presente la idea de que existen caminos diseñados por otros, quizá por grupos reconocidos de científicos consolidados, con base en la concepción que estos sustentan sobre lo que es generar conocimiento científico, y que el papel del investigador consiste en hacer aquellas adaptaciones que considere pertinentes según el entorno, la disciplina y el área en los que pretende generar conocimiento. Así, es notoria la ausencia del elemento constructivo del proceso, como si la metodología tuviera existencia propia e independiente y al investigador solo le correspondiera hacer adaptaciones para cada investigación particular.

Los significados atribuidos a la metodología de la investigación por este grupo de profesores presentan coincidencias y diferencias que permiten considerarlos como significados coexistentes, pero no compartidos en su totalidad, así se puede percibir en tabla 7, el cual se elaboró ubicando en columnas paralelas las ideas iniciales e ideas que surgieron conforme fueron avanzando en su carrera profesional relatadas por los investigadores/formadores de este programa.

Tabla 7. Primeras ideas y evolución de significados atribuidos a la metodología de la investigación

Primeras ideas	Evolución
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología como estudio del método. • Metodología como conocimiento del método científico, el único válido para producir conocimiento. • Metodología como conocimiento y manejo de diseños de investigación a la manera de los autores clásicos de la época. • Metodología como atención a las cuestiones de orden técnico en la investigación. • Metodología como proceso sistemático que guía al investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología como disciplina centrada en el estudio de los métodos. • Metodología como visión de los diferentes métodos, entendidos como formas de acercamiento que se eligen o adaptan tomando en cuenta el objeto de estudio y el objetivo de la investigación. • Metodología como selección de técnicas, procedimientos e instrumentos pertinentes para trabajar con determinado objeto de estudio. • Metodología como forma de aproximación, enfoque o perspectiva desde la que se toman las decisiones sobre el método.

Fuente: Elaboración propia

Aprender metodología de la investigación

A los profesores del doctorado en cuestión se les pidió expresar qué significa para ellos aprender metodología de la investigación; con ello se abrió una vía para que expresaran significados vinculados con este concepto cuando es considerado como objeto de aprendizaje. Enseguida se presentan ideas expresadas por algunos participantes, en la columna izquierda aparece la versión original declarada por el formador, y en la derecha, una síntesis del contenido conceptual referido. Posteriormente se discute en torno a las implicaciones de ese discurso en términos de apropiación del concepto.

Tabla 8. Aprender metodología. Idea central del formador D1F3

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
En estricto sentido, observo la metodología como una serie de técnicas para llenarse de datos que pueden ser cuantitativos, cualitativos, o en su defecto mixtos (D1F3).	Consiste en conocer y utilizar una serie de técnicas para recabar datos que pueden ser cuantitativos, cualitativos, o mixtos.

Fuente: Elaboración propia

Del texto anterior se infiere un significado de *metodología de la investigación* referido al conocimiento y uso de técnicas para recabar datos. Es a los datos en sí mismos, no a los métodos ni a las lógicas de investigación o paradigmas, a los que el participante D1F3 atribuye la posibilidad de ser cuantitativos, cualitativos o mixtos, cuestión que puede ser motivo de confusiones entre los investigadores en formación. Por otra parte, sorprende el uso de la expresión *llenarse de datos*, porque pareciera que se trata de una búsqueda indiscriminada de estos, no de una orientada de manera específica a los que son requeridos en determinada investigación.

Tabla 9. Aprender metodología. Idea central del formador D1F7

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
Bajo mi enfoque, yo puedo imaginarme que la persona aprendió metodología de la investigación como la gran perspectiva, el enfoque de investigación con que se deben abordar los distintos métodos, una perspectiva general (D1F7).	Consiste en saber plantear la perspectiva general o el enfoque de investigación con que <i>se deben abordar</i> los distintos métodos.

Fuente: Elaboración propia

De la aportación anterior, se infiere un significado de *metodología de la investigación* cuyo núcleo central es el planteamiento de la perspectiva general o enfoque de la investigación. Llama la atención que, en lugar de hacer referencia a que estos incluyan elementos de orden epistemológico, teórico u ontológico, a partir de los cuales se tomen decisiones relativas a la pertinencia de utilizar ciertos métodos, al final son referidos como una especie de normativa desde la cual se deben abordar los métodos.

Tabla 10. Aprender metodología. Idea central de la formadora D1F2

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
Lo que me vendría a la mente es que, a lo mejor, esa persona aprendió las bases del método científico (D1F2).	Es aprender las bases del método científico.

Fuente: Elaboración propia

El significado manifiesto en las afirmaciones anteriores es una especie de asimilación/equiparación de las expresiones *metodología* y *método* a la idea de que existe un método único para generar conocimiento, esto es, el método científico.

Tabla 11. Aprender metodología. Idea central de la formadora D1F5

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
Cuando alguien dice “aprendí metodología” entendería que comprende que, cada vez que vaya a hacer una investigación, requiere establecer un proceso metodológico para obtener resultados y dar solución a su problema (D1F5).	Supone comprender que, cada vez que se va a hacer una investigación, es necesario establecer un proceso metodológico para obtener resultados y dar solución al problema planteado.

Fuente: Elaboración propia

Asumiendo que el participante D1F5 utiliza como sinónimos las expresiones *proceso metodológico* y *metodología de la investigación*, puede inferirse que el significado que atribuye a ambas expresiones es el de una planeación que anticipa lo que se realizará para dar solución a determinado problema de investigación, cuya respuesta demanda la generación de conocimiento.

Tabla 12. Aprender metodología. Idea central de la formadora D1F3

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
Yo asumiría que la persona tiene una serie de conocimientos respecto a las diferentes metodologías que existen. Eso en primer término, después, haber internalizado una serie de habilidades, de destrezas para echar mano de esas técnicas, y no pasar por alto que la utilización de estas implica también cuestiones éticas y morales. Estos conocimientos, estas habilidades y destrezas están relacionadas con el método científico en general (D1F3).	Supone conocimiento de las diferentes <i>metodologías</i> que existen, desarrollar habilidades y destrezas para echar mano de esas <i>técnicas</i> , lo cual implica también cuestiones éticas y morales; todo ello relacionado con el método científico.

Fuente: Elaboración propia

Inferir el significado que se atribuye al concepto de *metodología de la investigación* en los planteamientos anteriores implica reconocer que en estos aparecen ciertas contradicciones o reducciones conceptuales, tales como usar las expresiones *metodologías* y *técnicas* como sinónimos, a pesar de que en el lenguaje académico se asumen con distinta connotación; o afirmar que es necesario conocer las diferentes metodologías que existen, pero relacionar su utilización solo con el método científico.

Tabla 13. Aprender metodología. Idea central del formador D1F4

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
Yo pensaría que alguien que se anuncia como que sabe metodología es que sabe de la rigurosidad que implica el desarrollo de una investigación. Yo lo resumiría en mi perspectiva de esa manera. D1F4	Es saber de la rigurosidad que implica el desarrollo de una investigación.

Fuente: Elaboración propia

De estos últimos planteamientos se infiere un significado de *metodología* reducido al conocimiento de un rasgo que ha de ser característico de toda investigación: la rigurosidad. Aun cuando se nota la ausencia de otros elementos propios o esenciales de una construcción

metodológica, este último señalamiento conduce a distinguir un rasgo de cultura académica asimilado al menos por uno de los miembros de esta comunidad.

Desde una mirada de conjunto a las aportaciones relativas a la forma en que se comprende lo que es aprender metodología, se elaboró un cuadro que vincula estas con significados de metodología de la investigación, algunos de ellos coincidentes con los que han ido apareciendo en este texto a lo largo del análisis.

Tabla 14. La metodología de investigación en el contexto de aprender

Aprender metodología ²	Significado de metodología
Aprender las bases del método científico.	Metodología como aprendizaje del método científico.
Saber de la rigurosidad que implica el desarrollo de una investigación.	Metodología como cuidado de la rigurosidad en la producción científica.
Comprender que, cada vez que se va a hacer una investigación, es necesario establecer un proceso metodológico para obtener resultados y dar solución a su problema.	Metodología como planeación/previsión de lo que se realizará para conseguir los fines específicos de una investigación.
Conocer las diferentes metodologías que existen, desarrollar habilidades y destrezas para echar mano de esas técnicas, lo cual implica también cuestiones éticas y morales; todo ello relacionado con el método científico.	Metodología como conocimiento y uso hábil de técnicas. Implica cuestiones éticas y morales, así como relación con el método científico.
Conocer y utilizar una serie de <i>técnicas</i> para recabar datos que pueden ser cuantitativos, cualitativos o mixtos.	Metodología como conocimiento y utilización de diversas técnicas para recabar datos.
Saber plantear la perspectiva general o el enfoque de investigación con que se <i>deben abordar</i> los métodos.	Metodología como planteamiento de la perspectiva general o enfoque desde el cual habrá que abordar los métodos en una investigación.

Fuente: Elaboración propia

² Aquí se presenta una síntesis elaborada por los autores del presente texto, pero se han conservado algunas palabras tal como fueron usadas por los participantes, dado que estas resultan centrales en sus concepciones.

Enseñar metodología de la investigación

Una vía más para explorar en el grupo focal los significados que los profesores participantes atribuyen al concepto de *metodología de la investigación* fue la inclusión de una pregunta que planteó cuál era el objetivo principal que orientaba sus acciones intencionadas a la enseñanza cuando tenían a su cargo un curso o seminario de investigación en su programa doctoral. Esa pregunta fue respondida con mayor amplitud en las aportaciones de los formadores, como puede percibirse en la tabla 15.

Tabla 15. Enseñar metodología. Idea central de la formadora D1F6

Idea expresada por el formador	Enseñar metodología
Siempre soy muy provocadora. En maestría y doctorado, les digo: “Yo les voy a enseñar algo que es muy valioso: a pensar desde una perspectiva de metodología cuantitativa, cualitativa y mixta, les voy a enseñar las reglas de trabajo para cada una de las perspectivas y a distinguir cuándo es mejor utilizar una perspectiva u otra” (...). Y luego los oriento a que hagan; necesariamente tienen que hacer, porque si no hacen, pues se queda en el discurso. Se necesita la combinación del referente teórico y del referente metodológico con el hacer (D1F6).	Es enseñar a pensar desde una perspectiva de metodología (cuantitativa, cualitativa, o mixta). Implica enseñar las reglas de trabajo para cada perspectiva; enseñar a discernir cuándo es mejor utilizar una perspectiva u otra, y enseñar a combinar el referente teórico y el metodológico con el hacer.

Fuente: Elaboración propia

La aportación anterior contiene elementos que resultan clave en una atribución de significado a la expresión *metodología de la investigación*. Lo sustentado por esta participante implica que el formador no solo ha de enseñar a pensar desde diversas perspectivas metodológicas, sino a hacerlo desde los principios y reglas de trabajo propios de cada una para que el investigador en formación pueda argumentar por qué considera pertinente que alguna de ellas se asuma en determinada investigación, siempre cuidando la articulación lógica de los referentes teórico y metodológico, con el método y las técnicas que orientan las acciones que el investigador habrá de realizar.

Tabla 16. Enseñar metodología. Idea central de la formadora D1F1

Idea expresada por el formador	Enseñar metodología
<p>Yo puedo verme a cargo de un curso o seminario de metodología cualitativa, que es la que manejo. Tengo todas las posibilidades de hacerle ver a los estudiantes cuál es la lógica que, en este caso, para mí sería la metodología, cuál es la lógica interpretativa, cuáles son sus fundamentos epistemológicos, de dónde deriva este tipo de preocupación por conocer la realidad, cuáles son sus fundamentos filosóficos. Puedo empezar por la metodología, así como yo la entiendo, o sea, por el gran enfoque para ir aterrizando obviamente en los métodos, que los métodos responden a esa metodología; entendiendo la metodología podemos entender los métodos. Las técnicas tienen que ver con el método, solo tienen sentido en un método y solo tienen sentido en el enfoque metodológico (D1F1).</p>	<p>Supone hacer ver a los estudiantes, en relación con cada lógica de investigación o gran enfoque metodológico cuáles son sus fundamentos, filosóficos y epistemológicos, así como su visión de la realidad, de los cuales se derivan luego las decisiones sobre métodos y técnicas a utilizar en cada caso.</p>

Fuente: Elaboración propia

De los planteamientos anteriores se infiere un significado de *metodología de la investigación* como lógica o enfoque (filosófico, epistemológico, de visión de la realidad) desde el cual se construye conocimiento en determinada investigación; constituye la base para la toma de decisiones sobre métodos y técnicas a utilizar que resulten pertinentes para el acercamiento al objeto de estudio construido.

Tabla 17. Enseñar metodología. Idea central del formador D1F3

Idea expresada por el formador	Enseñar metodología
Un curso de metodología de la investigación, aun en el doctorado, yo lo vería como una responsabilidad de ser más exhaustivos en el dominio del método científico; y luego ¿cuál sería la finalidad?, pues básicamente entender el proceso general de cómo se produce el conocimiento, incluso retomando la perspectiva epistémica. Como profesor de metodología, independientemente de las afinidades personales con las perspectivas epistemológicas, es una responsabilidad ponerlas en discusión. Algo más avanzado sería poner en contexto y en convivencia técnicas complementarias, los métodos mixtos concurrentes (D1F3).	Demanda ser exhaustivo en el dominio del método científico para que se llegue a entender el proceso general de cómo se produce el conocimiento, retomando la perspectiva epistémica. Habrá que poner en discusión diversas perspectivas epistemológicas, métodos y técnicas.

Fuente: Elaboración propia

De las aportaciones del participante D1F3 se infiere un significado asociado al dominio y comprensión de un proceso general para producir conocimiento (el método científico). Dado su énfasis en lo que parece entender como un proceso único, no queda claro cómo es que también admite la existencia de diversas perspectivas epistemológicas, métodos y técnicas que hay que poner en discusión.

Tabla 18. Enseñar metodología. Idea central de la formadora D1F5

Idea expresada por el formador	Enseñar metodología
Yo pondría el énfasis en proveerles los conocimientos básicos y esenciales de los tipos de metodología: cualitativa, cuantitativa y mixta; pero antes indagaría cuáles son las necesidades particulares de los proyectos de investigación de los estudiantes con los que voy a trabajar (D1F5)	Implica proveer de conocimientos básicos y esenciales de los tipos de metodología: cualitativa, cuantitativa y mixta; esto sin perder de vista las necesidades particulares de los proyectos de investigación de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el significado de *metodología de investigación* aparece asociado al conocimiento de tipos de metodología: cualitativa, cuantitativa y mixta. La referencia a las necesidades particulares de los proyectos de investigación de los estudiantes da idea de que, la elección de alguno de los tipos, está vinculada a las características específicas de cada proyecto.

Tabla 19. Enseñar metodología. Idea central de la formadora D1F2

Idea expresada por el formador	Enseñar metodología
<p>Cualquier curso de metodología, el que sea, y más en un nivel de doctorado, debería iniciar con filosofía de la ciencia (...), porque no es el método en sí. Nosotros le vamos a dar validez al estudio en la medida en que seamos conscientes de la importancia que tiene cómo y qué investigar, y entender cómo se genera conocimiento válido. Cuando empezamos a aprender, nos damos mucho de topes porque no somos capaces de plantear investigaciones de manera que haya congruencia entre lo que quiero investigar y lo que debo hacer para lograr los propósitos de esa investigación; creo que tiene que ver con una deficiencia de conciencia epistémica, ontológica, de lo que es la ciencia y lo que intentamos aportar al conocimiento científico (D1F2).</p>	<p>Demanda iniciar con filosofía de la ciencia para que el estudiante entienda el sentido de la investigación y cómo se genera conocimiento válido, de manera que desarrolle conciencia epistémica y ontológica, mediante lo cual sustente el planteamiento de investigaciones en las que haya congruencia entre lo que se quiere investigar y lo que se hará (método) para lograr los propósitos específicos de cada investigación.</p>

Fuente: Elaboración propia

En el significado atribuido por la participante D1F2 aparecen como cuestiones clave la comprensión del sentido de la investigación y de cómo se genera conocimiento válido, de allí su insistencia en que, cuando se enseñe metodología, se inicie con filosofía de la ciencia para desarrollar conciencia epistémica y ontológica, que será la base para plantear investigaciones que se caractericen por la congruencia entre lo que se quiere investigar y lo que se hará (método).

Desde una mirada de conjunto a las aportaciones relativas a la forma en que se comprende lo que es enseñar metodología, se elaboró un cuadro que vincula estas con

significados de metodología de la investigación, algunos de ellos coincidentes con los que han ido apareciendo a lo largo del análisis en este texto.

Tabla 20. La metodología de la investigación en el contexto de enseñar

Enseñar metodología ³	Significado de metodología
Demanda enseñar a pensar desde una perspectiva de metodología (cuantitativa, cualitativa, o mixta). Implica enseñar las reglas de trabajo para cada perspectiva; enseñar a discernir cuándo es mejor utilizar una perspectiva u otra, y enseñar a combinar el referente teórico y el metodológico con el hacer.	Metodología como conocimiento de perspectivas (cuantitativa, cualitativa o mixta) desde las que se puede sustentar y plantear una investigación. Supone conocer las reglas de trabajo de cada una y cuidar la articulación entre los referentes teórico y metodológico con lo que se hace (método).
Supone hacer ver a los estudiantes, en relación con cada lógica de investigación o gran enfoque metodológico, cuáles son sus fundamentos filosóficos y epistemológicos, así como su visión de la realidad, de los cuales se derivan luego las decisiones sobre métodos y técnicas a utilizar en cada caso.	Metodología como conocimiento de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y de visión de la realidad propios de cada lógica (perspectiva, enfoque) de investigación. De allí se derivan las decisiones sobre métodos y técnicas a utilizar.
Demanda ser exhaustivo en el dominio del método científico para que se llegue a entender el proceso general de cómo se produce el conocimiento, retomando la perspectiva epistémica. Habrá que poner en discusión diversas perspectivas epistemológicas, métodos y técnicas.	Metodología como dominio del método científico en tanto proceso general de producción de conocimiento. Es necesario poner en discusión diversas perspectivas metodológicas, métodos y técnicas.
Implica proveer de conocimientos básicos y esenciales de los tipos de metodología: cualitativa, cuantitativa y mixta. Esto sin	Metodología como conocimiento de alternativas: cualitativa, cuantitativa y mixta, para elegir cuál es pertinente de

³ Aquí se presenta una síntesis elaborada por los autores del presente texto, pero se han conservado algunas palabras tal como fueron usadas por los participantes, dado que estas resultan centrales en sus concepciones.

perder de vista las necesidades particulares de los proyectos de investigación de los estudiantes.	acuerdo con las necesidades específicas de determinada investigación.
Demanda iniciar con filosofía de la ciencia para que el estudiante entienda el sentido de la investigación y cómo se genera conocimiento válido, de manera que desarrolle conciencia epistémica y ontológica, y así sustente el planteamiento de investigaciones en las que haya congruencia entre lo que se quiere investigar y lo que se hará (método) para lograr los propósitos específicos de cada investigación.	Metodología como desarrollo de conciencia epistémica y ontológica para entender el sentido de la investigación y cómo se genera conocimiento válido. Esto sustentará el planteamiento de investigaciones que se caractericen por la congruencia entre lo que se quiere investigar y lo que se hará (método).

Fuente: Elaboración propia

Un panorama de significados de *metodología de la investigación*

El análisis en conjunto de las aportaciones que los formadores participantes hicieron sobre los significados que han atribuido al concepto de *metodología de la investigación* permitió presentar un panorama, que se muestra más adelante, en el que aparecen los significados que fue posible detectar o inferir. Un recorrido por el contenido de las tablas 7, 14 y 20 sugiere que, a medida que el diálogo entre los profesores avanzaba durante el grupo focal, fueron apareciendo planteamientos de mayor coincidencia entre ellos; esto no podría considerarse como efecto de la intervención de quien fungió como facilitadora del diálogo, dado que esta solo presentó las preguntas generadoras y dio el turno en el uso de la palabra; cabe preguntar, entonces, ¿habrá ocurrido un posible efecto del diálogo entre los profesores al estilo de lo que Bruner (1990) denomina *negociación de diferencias de significado*? Esta es una cuestión que no será resuelta en la presente investigación, pero que dejamos abierta para explorarla con más elementos en investigaciones posteriores.

A continuación, se presenta un panorama de significados atribuidos por los profesores participantes al concepto de *metodología de la investigación*:

- a) Metodología como disciplina centrada en el estudio de los métodos.
- b) Metodología como dominio del método científico en tanto proceso general de producción de conocimiento.
- c) Metodología como visión de los diferentes métodos que pueden utilizarse en la investigación.
- d) Metodología como conocimiento y manejo de diseños de investigación.
- e) Metodología como conocimiento y uso hábil de técnicas para recabar datos.
- f) Metodología como proceso sistemático que guía al investigador.
- g) Metodología como desarrollo de conciencia epistémica y ontológica para entender el sentido de la investigación y cómo se genera conocimiento válido.
- h) Metodología como conocimiento de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y de visión de la realidad propios de cada lógica (perspectiva, enfoque) de investigación.
- i) Metodología como conocimiento de perspectivas desde las que se puede sustentar y plantear una investigación
- j) Metodología como planteamiento de la perspectiva general o enfoque desde el cual se abordarán los métodos en una investigación.

A lo largo del análisis presentado en este texto, se hicieron señalamientos referidos al uso de algunos términos o expresiones como si fueran sinónimos sin que sean reconocidos como tales en el lenguaje académico, por ejemplo: *metodología* y *método científico*, *metodología* y *método*, *metodología* y *diseño de investigación*, *metodología* y *técnicas*, *método* y *diseño de investigación*. Aunado a esa forma de uso de los términos, se presentaron algunos casos de reducción, confusión o contradicción entre conceptos o entre elementos asociados a un mismo concepto, por ejemplo, cuando se afirma que es necesario conocer las diferentes metodologías que existen, pero su utilización se relaciona solo con el método científico, o bien cuando se argumenta la necesidad de elegir la perspectiva o enfoque desde la cual se realizará una investigación, pero luego se le atribuye a esta una función normativa para establecer cómo se deben abordar los métodos.

Ejemplos como los presentados en el párrafo anterior fueron motivo de múltiples reflexiones que permitieron caer en la cuenta de que el proceso mediante el cual se construyen, interiorizan y, en su caso, se reconstruyen significados es dinámico y continuo. Los significados evolucionan principalmente a partir de las interacciones que los formadores tienen con sus pares en contextos institucionales, nacionales e internacionales, sin que se trate

de una ruta predeterminada; en dicho proceso los significados se van aclarando y complejizando. En el caso de los atribuidos al concepto de *metodología de la investigación*, en las aportaciones de este grupo de profesores se identificaron algunos significados que pueden considerarse de complejidad mínima como los vinculados a la certeza de que existe un método único para producir conocimiento; otros en los que se asume la existencia de variedad de métodos, diseños de investigación y técnicas; hasta llegar a aquellos en que lo fundamental es seleccionar/construir la perspectiva o enfoque desde el(la) cual se realizará el acercamiento a un objeto de estudio, de manera que luego se opte por métodos congruentes con los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la perspectiva o enfoque antes mencionados.

Del panorama de significados inferidos del discurso de los profesores participantes, presentado más arriba, emergieron dos grandes visiones:

a) Una visión normativo/instrumental en la que destaca la idea de que lo fundamental es conocer y dominar, ya sea el método científico, si se sostiene la existencia de un método único para producir conocimiento, o bien la variedad de métodos, diseños y técnicas disponibles para su utilización por parte del investigador. Es una visión caracterizada por la confianza en que las rutas para investigar están ya trazadas por otros y basta con seguirlas, esto a expensas de diluir o eliminar su carácter heurístico en tanto propuestas susceptibles de ajustes o recreación según la naturaleza de los objetos de estudio que se abordan.

b) Una visión constructiva en la que la metodología de la investigación permite la elección/construcción de una perspectiva desde cuyos principios y fundamentos epistemológicos y ontológicos se procederá a las decisiones tanto de carácter teórico como a las relacionadas con métodos, diseños y técnicas que se consideren pertinentes para orientar una investigación determinada.

En el panorama de significados expresados por los formadores de este doctorado puede percibirse mayor tendencia hacia la visión normativo/instrumental que a la constructiva, pero también una especie de transición hacia la visión constructiva cuando aparecen, sin contradecirse, elementos de ambas visiones en un mismo significado.

En otro sentido, en el pequeño debate acerca de si la metodología es una sola y los métodos son muchos, se encontró que algunos profesores han sustituido la idea de existencia de un método único para la generación de conocimiento (el método científico) por la de tres lógicas de investigación (cuantitativa, cualitativa y mixta), desde las cuales es posible dicha

producción. Se detectó cierta confusión acerca de si las tres lógicas antes señaladas son metodologías, perspectivas o métodos, pues se les denomina en cualquiera de las formas e incluso se les llega a referir como algo que es inherente a las características de los datos que se recaban. Esta situación refuerza la idea de que, en las comunidades académicas, se viven procesos en que los significados atribuidos a los conceptos se aclaran, precisan, evolucionan, transforman o se reconstruyen. Para que ese proceso se dinamice, es necesario que la interacción, el diálogo y el trabajo en proyectos comunes se conviertan en algo cotidiano entre los miembros de la comunidad académica.

Discusión

Una mirada global a la sección de resultados permite percibir diversidad de significados atribuidos al concepto de *metodología de la investigación* por los profesores participantes en el estudio, pero también la presencia de rasgos comunes entre dichos significados. Una posible explicación de lo encontrado es su vinculación con las trayectorias de formación de los profesores participantes, las diferentes disciplinas en las que se convirtieron en expertos, su experiencia profesional, las diversas culturas en las que han estado inmersos durante su desarrollo y consolidación como investigadores, entre otros. Cabe plantear, entonces, los significados atribuidos a la metodología de la investigación por los profesores participantes ¿tendrían que coincidir en su totalidad?, ¿cómo puede interpretarse el hecho de que no haya coincidencia total entre los significados sobre *metodología de la investigación* que han interiorizado los profesores de un mismo programa?, ¿es cuestión de diversidad de culturas académicas o de existencia de subculturas?

De acuerdo con la caracterización de los formadores participantes en este estudio (ver tabla 1), estos tienen edades diferentes, provienen de diversas áreas de formación e instituciones, han vivido experiencias de consolidación como investigadores en diversos campos disciplinarios; entonces, han interiorizado culturas académicas con similitudes y diferencias con la que se ha venido conformando en la institución donde ahora coinciden; de tal manera que los significados que han atribuido a la *metodología de la investigación* coexisten y evolucionan en ese tráfico de culturas al que hacen referencia Deem y Brehony (2000), con la posibilidad de llegar a constituirse en *subculturas* de esta. Ya señala Clark (1991):

El departamento, la cátedra o el instituto son simultáneamente parte de la disciplina y parte del establecimiento, fundiéndolos y derivando de esta

combinación su fuerza, lo que explica la fragmentación de la academia en subdisciplinas o subcampos y de sus culturas en subculturas (p. 61).

En este sentido, se establece enseguida la conclusión de este estudio, con plena conciencia de que el hecho de que la exploración de significados se haya realizado solo por vía oral, en una sola sesión de grupo focal y con un número pequeño de profesores se constituye en una limitación del estudio; sin embargo, permitió abrir una ruta para la exploración y construcción de un panorama de significados como base para otras búsquedas, en una temática en la que ha habido escasa producción de conocimientos.

Conclusión

En esta investigación no se esperaba encontrar que el grupo de formadores participantes en el estudio reflejara la existencia de una cultura monolítica al interior de la institución que ofrece el programa, dado que en las comunidades coexisten diversas culturas que los integrantes de sus núcleos académicos fueron interiorizando a lo largo de su formación, su experiencia y su trayectoria profesional; pero sí detectar visiones que configuran y dan sentido a los significados que los profesores han interiorizado sobre metodología de investigación. Esto último fue posible y reveló la existencia de dos grandes visiones sobre la metodología de la investigación: la visión normativo/instrumental y la visión constructiva, que pueden ser consideradas como rasgos, no únicos, de al menos dos subculturas académicas que coexisten en la institución.

Aunque los significados atribuidos por los profesores participantes al concepto de *metodología de la investigación* no son totalmente compartidos, tienen cierta base común desde la cual puede ser posible negociar las diferencias de significado e interpretación, de tal manera que el discurso académico se convierta en la principal mediación para hacer inteligible lo que los investigadores adscritos al programa sustentan y realizan en su oficio de investigadores y en su función de formadores.

Línea de investigación en proceso

Los hallazgos del presente estudio son una puerta abierta para nuevas preguntas: ¿cómo se refleja la forma en que los profesores atribuyen significado a la metodología de la investigación en su producción académica (artículos, libros u otros) y en el discurso con el que elaboran el diseño curricular de los programas de posgrado que atienden? Los

investigadores en formación, ¿interiorizan los mismos significados construidos por sus profesores?, ¿cómo se plasman dichos significados en sus tesis doctorales? Estas preguntas están incorporadas al proyecto macro del cual se derivó el presente estudio y ya se encuentran en marcha las respectivas tareas de investigación con las que se conformará una respuesta para estas.

Referencias

- Arias, F. G. (6 de mayo de 2016). Importancia de la metodología de la investigación en la educación universitaria. *OtrasVoces en Educación*.
<https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/77516>
- Asti, A. (1968). *Metodología de la investigación*. Kapelusz.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Bruner, J. S. (1990). *Actos de significado*. Alianza.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*. Amorrortu.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade* 30(1), 201-222.
<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Da Silveira, D. S., Colomé, C. L., Heck, T., Nunes da Silva, M. y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2).
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1132-12962015000100016.
- Deem, R. and Brehony, K. (2000). Doctoral students' access to research cultures: are some more unequal than others? *Studies in Higher Education*, 25(2), 149-165.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J (Coords.). (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis
- Fairbrother, P. and Mathers, N. (2004). Lecturer practitioners in six professions: combining cultures. *Journal of Clinical Nursing*, 13(5), 539-546.
- García, A. (1996). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Plaza y Valdés.

- Gianella, A. (2006). Las disciplinas científicas y sus relaciones. *Anales de la Educación Común*, 2(3), 74-83.
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero03/ArchivosParaImprimir/12_gianella_st.pdf.
- Guzmán, M. y García, J. M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. *Perfiles Educativos*, 38(153), 51-64.
- Hernández, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill
- Hidalgo, J. L. (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. Impresiones Paulino.
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Interamericana.
- Mella, O. (2000). Grupos focales (focus groups): técnica de investigación cualitativa. (Documento de trabajo). CIDE, Santiago.
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8439/9230.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación: un currículum transversal de formación para la investigación. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Moreno, M. G., Jiménez, J. M. y Ortiz, V. (2011a). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. *Perfiles Educativos*, 33(132), 142-157.
- Moreno, M. G., Jiménez, J. M. y Ortiz, V. (2011b). *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.
- Oberti, A. y Bacci, C. (2016). Metodología de la investigación. (Seminario – Programa 2016-2017). Universidad Nacional de La Plata.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10878/pp.10878.pdf>.
- Scribano, A., Gandia, C. y Magallanes, G. (2006). La enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales. *Ciencias Sociales Online*, 3(1), 91-102.
http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Otros_IOT/IOT_003.pdf.

- Schmelkes, C. y Elizondo, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Oxford University Press.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Ragin, C. C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Sage Publications.
- Rus, E. (2021). Diferencia entre ciencia y disciplina. *Economipedia*.
<https://economipedia.com/definiciones/diferencia-entre-ciencia-y-disciplina.html>.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Torres, J. C., Rosas, J. I. y Morales, M. A. (2020). Desafíos y transformaciones en maestrías profesionales en educación: cómo articular procesos de formación profesional con habilidades investigativas. En V. Ortiz, y M. G. Moreno, (Coord.^{as}). *Procesos educativos: desafíos y transformaciones* (pp. 46-74). Universidad de Guadalajara.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	María Guadalupe Moreno Bayardo José de la Cruz Torres Frías José Margarito Jiménez Mora Los tres participantes desempeñaron este rol en igual intensidad
Metodología	María Guadalupe Moreno Bayardo José de la Cruz Torres Frías José Margarito Jiménez Mora Los tres participantes desempeñaron este rol en igual intensidad
Software	NO APLICA
Validación	María Guadalupe Moreno Bayardo José de la Cruz Torres Frías José Margarito Jiménez Mora Los tres participantes desempeñaron este rol en igual intensidad
Análisis Formal	María Guadalupe Moreno Bayardo José de la Cruz Torres Frías José Margarito Jiménez Mora Los tres participantes desempeñaron este rol en igual intensidad
Investigación	María Guadalupe Moreno Bayardo Contribución principal en la recolección de datos
Recursos	NO APLICA
Curación de datos	NO APLICA
Escritura - Preparación del borrador original	María Guadalupe Moreno Bayardo principal José de la Cruz Torres Frías apoyo José Margarito Jiménez Mora apoyo
Escritura - Revisión y edición	María Guadalupe Moreno Bayardo José de la Cruz Torres Frías José Margarito Jiménez Mora Los tres participantes desempeñaron este rol en igual intensidad

Visualización	María Guadalupe Moreno Bayardo
Supervisión	María Guadalupe Moreno Bayardo José de la Cruz Torres Frías José Margarito Jiménez Mora Los tres participantes desempeñaron este rol en igual intensidad
Administración de Proyectos	María Guadalupe Moreno Bayardo
Adquisición de fondos	María Guadalupe Moreno Bayardo